



ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN ENTORNOS VIRTUALES: ESTRATEGIAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA DE LA TESIS DE POSGRADO

ACADEMIC LITERACY IN VIRTUAL IN VIRTUAL ENVIROMENTS: STRATEGIES FOR THE PROMOTION OF THE WRITING OF POSTGRADUATE THESES

Hilda Difabio de Anglat¹

Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET, Mendoza
ganglat@gmail.com, centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar

Guadalupe Álvarez²

CONICET - Instituto del Desarrollo Humano de la
Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires
galvarez@ungs.edu.ar

Resumen

Se comunica una investigación-acción a partir de la cual se diseña, implementa, evalúa y ajusta un taller totalmente virtual que se orientó a promover la producción de un capítulo escrito por el alumno como parte de sus estudios de posgrado con una perspectiva que articula las siguientes dimensiones: lingüístico-discursiva, cognitiva, psicopedagógica y tecnológica. En una secuencia didáctica de once semanas, en cada una se aborda un tema (géneros académico-científicos, marco teórico y citación, metodología, presentación de los resultados, conclusiones, introducción, entre otros) a través de actividades individuales y/o colectivas con apartados de tesis auténticas. Participan doctorandos de Ciencias Sociales y Humanas de diferentes universidades argentinas. Al finalizar el taller, los alumnos disponen de un mes para producir un

capítulo de su tesis, el que opera como evaluación final, proceso que es apoyado mediante un documento en Googledocs o en Moodle para cada doctorando al que tuvo acceso junto con las docentes. Las apreciaciones de los alumnos permiten deducir que la valoración general es positiva; además, evidencian un incremento afín con el nivel de partida en estrategias de escritura y su regulación, la concepción de la labor escritural como elaboración, sentimientos de autoeficacia como escritor y competencia autopercibida para la escritura académica.

Palabras clave: Alfabetización académica – Taller virtual – Retórica de la tesis de posgrado

Abstract

An action research is communicated from which it is designed, implemented, evaluated and adjusted a completely virtual workshop aimed at promoting the elaboration of a chapter written by the student as part of his postgraduate studies with a perspective that articulates the following dimensions: linguistic-discursive, cognitive, psycho-educational and technological. In an eleven-week teaching sequence, in each one a topic is addressed (academic-scientific genres, theoretical framework and citation, methodology, presentation of results, conclusions, introduction, among others) through individual and / or collective activities with authentic theses sections. PhD students in Social Sciences and Humanities from Argentine different universities participate. At the end of the workshop, students have a month to elaborate a chapter of their theses, which operates as final evaluation, a process that is supported by means of a document in Googledocs or in Moodle for each doctorate to which he/she had access with the teachers. Students' appreciation allows to deduce that the general assessment is positive; in addition, the student evidences an increase, related to the starting level, in writing strategies and its regulation, in the conception about writing as elaboration, in feelings of self-efficacy as a writer and in self-perceived competence for academic writing.

Keywords: Academic literacy – Virtual workshop – Rhetoric of postgraduate theses

Recepción: 23-06-2017

Aceptación: 08-09-2017

INTRODUCCIÓN

La masificación internacional de la educación universitaria en las décadas recientes ha sido acompañada de un crecimiento aún mayor del nivel de posgrado, el que enfrenta hoy una situación más compleja que hace dos décadas y dinámicamente cambiante. Entre otras características, se pueden señalar: la pluralidad de estudiantes respecto de sus antecedentes e intereses; en relación con ello, metas diversas de carrera; una preocupación creciente por los resultados de la investigación de los estudiantes; la producción de la tesis de modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas; la presión para mejorar la tasa de graduación, que es muy baja, en el tiempo establecido por el programa.

Respecto de la deficiente eficacia terminal, la dificultad para escribir es el aspecto que consume más tiempo del proceso; en la investigación de D'Andrea (2002), es el principal obstáculo que informan los doctorandos que no completan la tesis y el segundo en la enumeración de quienes ya la han terminado. Por ello, algunos autores sugieren la necesidad de evaluar la competencia para la escritura en la instancia de admisión al nivel. Sin embargo,

[...] los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores" (Arnoux, Borsinger de Montemayor, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestre, 2004, p.3).

En este sentido, Susan Gardner (2009) demuestra que la educación de posgrado parece desconocer que los estudiantes, aunque sean adultos capaces y talentosos, son nuevamente *alumnos* que deben incorporar el conocimiento, las habilidades, los hábitos intelectuales de un campo específico de estudio, en un proceso que les permitirá investigar un problema relevante en forma independiente a un alto nivel de competencia.

Frente a este contexto, parece necesario diversificar y dar mayor continuidad a las ayudas pedagógicas que necesitan los estudiantes de posgrado. Una de las posibilidades, tal como muestra la bibliografía actual (Colombo, 2013; Colombo y Carlino, 2015; Lassig,

Lincoln, Dillon, Diezmann, Fox y Neofa, 2009; Maher, Seaton, McMullen, Fitzgerald y Otsuji, 2008), es la oferta de seminarios de tesis y/o grupos de intercambio que permitan valorar los avances de los alumnos y que sirvan, fundamentalmente, para compartir las experiencias y comprender que las dificultades son más generalizadas de lo que se piensa.

En este sentido, es importante reconocer las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para potenciar de modo óptimo la interacción entre los actores y la interactividad entre estos, los materiales y las actividades. Sin embargo, en las bases bibliográficas (Ebsco, Jstor, Google), aun cuando el relevamiento muestra una publicación cuantiosa en torno a la redacción científica, son muy escasas las experiencias publicadas sobre acompañamiento en línea de la escritura de posgrado.

De allí que parece conveniente referirnos a una investigación-acción a partir de la cual se diseña, implementa, evalúa y ajusta un taller totalmente virtual, acreditado por la Subsecretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, que se orientó a promover la producción de un capítulo escrito por el alumno como parte de sus estudios de posgrado. En este artículo, presentamos los fundamentos teóricos, los aspectos metodológicos, algunos resultados y conclusiones derivados del taller.

1. Marco teórico

El taller al cual nos referimos se ha desarrollado de acuerdo con una perspectiva que articula las siguientes dimensiones: cognitiva, lingüístico-discursiva, psico-pedagógica y tecnológica.

Concebimos la escritura como un instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992). Supone, entonces, el aprovechamiento de la *función epistémica* de la escritura (Wells, 1987; Padilla, 2016), esto es, no solo una herramienta de comunicación de “lo que se sabe” o “lo que se juzga” respecto de alguna temática, sino un instrumento para *objetivar* el pensamiento y convertirlo en materia de reflexión;

esto facilita una serie de operaciones de planificación y de revisión, a partir de las cuales se puede reformular total o parcialmente el escrito³.

Desde esta dimensión, también se postula la incidencia de las concepciones (de conocimiento/ aprendizaje, de investigación y de escritura) en la producción conceptual-lingüística, entendiendo por tales redes de creencias, ideas, supuestos, con la credibilidad suficiente para guiar las acciones.

En segundo lugar, consideramos que la escritura académica exige que el autor sea capaz de resolver no solo los aspectos relativos al contenido, sino además los aspectos retóricos, para lo cual debe conocer los movimientos y pasos⁴ de las distintas secciones del género específico por escribir (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011; Swales, 1990, 2004). Por otra parte, se entiende que la lectura interpretativa de diferentes tesis, contribuirá con el desarrollo de los procesos de producción textual, y a la inversa (Parodi, 2001).

En tercer lugar, dichos procesos de producción escrita, instancias recursivas para las distintas partes de la tesis (planificación, puesta en texto o textualización y revisión), han sido concebidos como estrategias de autorregulación; esto es, desde la perspectiva psicopedagógica, se trabaja la escritura autorregulada (Zimmerman y Risemberg, 1997; Difabio de Anglat, 2012). En este sentido, se busca andamiar y promover el monitoreo deliberado del propio desempeño, que asegura el mantenimiento y realización de las acciones planeadas, la regulación del esfuerzo –que protege el logro de la meta frente a las dificultades o distracciones durante el transcurso de la acción–, la búsqueda de asistencia y apoyo del grupo, la estructuración del ambiente y del tiempo.

Finalmente, hemos considerado una conceptualización específica del rol de las tecnologías digitales en la escritura, particularmente cuando esta actividad se lleva a cabo entre pares -escritura cooperativa o colaborativa- (Álvarez y Bassa, 2013; Davoli, Monari y Severinson, 2009). Dado que hemos propuesto el andamiaje de la escritura mediado por tecnologías desde una perspectiva autorreguladora, es necesario subrayar que en entornos abiertos se deben tener en cuenta el todo colectivo y situado, la

relación de los actores entre sí y con las herramientas y el modo en que ello constituye un sistema que estructura las actividades y la autorregulación.

2. Marco metodológico

Desde el punto de vista metodológico, el estudio mencionado sigue los principios de una investigación-acción (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), que parte de las dificultades de los estudiantes y busca desarrollar y probar una propuesta de enseñanza para intervenir en las problemáticas diagnosticadas. Para ello, se desarrollan ciclos sucesivos de diagnóstico, diseño e implementación, evaluación y retroalimentación.

En el presente artículo, nos referimos a las tres primeras ediciones de este taller, realizadas una en 2015 y dos en 2016.

En 2015, participaron once doctorandos en Educación, Letras, Abogacía y Arquitectura de diferentes universidades argentinas (UNCuyo, Universidad de Mendoza, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de la Patagonia Austral), nueve mujeres y dos varones –tres doctorandos extranjeros y el resto, argentinos.

En el primer cuatrimestre de 2016, catorce doctorandos en Educación, Letras, Geografía, Historia y Ciencias sociales (la mayoría de la UNCuyo, una doctoranda de la Universidad de Buenos Aires y otra de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral), doce mujeres –una extranjera– y dos varones. En el segundo, dieciocho profesores en Educación, Filosofía, Letras, Geografía e Historia (a excepción de un maestrando de la Universidad Nacional de San Juan, el resto son doctorandos de la UNCuyo), trece mujeres y cinco varones –tres extranjeros en total.

La secuencia didáctica se ha diseñado recurriendo a diversas tecnologías para cumplimentar funcionalidades específicas. En la primera edición se combinaron diferentes aplicaciones de Internet, particularmente de la Web 2.0: correo electrónico para el envío y la recepción de los documentos de trabajo, entradas de un blog para generar intercambio entre los estudiantes en relación con las actividades (individuales o grupales) propuestas, documentos compartidos en GoogleDocs para la elaboración de

las actividades grupales. En la segunda y tercera ediciones, se combinaron diferentes herramientas propias de la plataforma Moodle, fundamentalmente las etiquetas y la subida de archivos, las tareas, los foros y las wikis.

Las tres versiones del taller que comunicamos han comprendido once semanas.

Durante la primera, junto con la presentación de cada participante (alumnos y docentes), se implementa un diagnóstico integral: 1) texto cloze para ponderar competencia lectora; 2) inventario de escritura académica (Difabio de Anglat, 2012), una escala Likert tradicional –en cinco opciones de respuesta, desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo–, en 80 ítems (la mayoría, favorables), que evalúa estrategias para la escritura, para su regulación, concepciones de escritura (como elaboración y como reproducción) y autoeficacia percibida para la escritura académica; 3) cuestionario sobre concepciones de conocimiento/aprendizaje (en tres categorías: directa, interpretativa y constructiva), compuesto por el inventario Concepciones del Aprendizaje (Conapre) (Martínez-Fernández, 2004) y algunos indicadores de la subescala Modelos mentales del aprendizaje del *Inventory Learning Style* (ILS para su sigla en inglés) (Vermunt, 1994) y cuestionario sobre uso de tecnologías de la escritura, elaborado *ad hoc*.

En las siguientes ocho semanas se implementa una actividad semanal, cuyos contenidos son: 1) Los géneros académico-científicos, 2) El índice y el resumen, 3) El marco teórico y la citación, 4) La metodología, 5) La presentación de los resultados, 6) Las conclusiones, 7) La introducción y 8) El título y la bibliografía.

Las actividades propuestas implican un trabajo, individual y/o colectivo, con apartados de tesis auténticas, los primeros contenidos comunes a todo el grupo y, a partir de la guía sobre marco teórico, respecto de capítulo/s de la propia tesis o de una/s que cada alumno o grupo seleccione especialmente. En todos los casos, se apunta a la reconstrucción, entre otras dimensiones, del Modelo de situación e interacción comunicativa, del Modelo de evento y del Modelo textual subyacente (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011, pp.29-30). El primero refiere a las relaciones sociales y los roles comunicativos de los participantes en la interacción y su contexto. El Modelo de evento da cuenta del proceso de investigación, el contenido y la realidad extralingüística

a la que se refiere la tesis. El Modelo textual se vincula con las características que asume el texto de acuerdo con las tradiciones discursivas, las instancias y factores de la comunicación y sus posibilidades de variación; en particular, abarca los recursos y estrategias utilizados para expresar por escrito los significados que se quieren comunicar.

La dinámica de cada actividad se estructura de la siguiente forma: el día lunes se inicia con la lectura de la guía de las tareas por realizar, de un documento de cátedra y de bibliografía específica en PDF. Los estudiantes disponen de una semana para la resolución de la guía. En 2015, una sola actividad se resolvió enteramente en el blog (la N° 6, sobre el apartado Conclusiones de la tesis). En ambas versiones de 2016, la plataforma posibilitó la interacción grupal en los foros en los que se preparó el trabajo por enviar (N° 2 y N° 7) o se resolvió íntegramente la guía (N° 1, N° 5 y N° 6).

Si bien las guías de las actividades entre las versiones del taller evidencian algunas modificaciones por su adaptación a los resultados del diagnóstico y/o a requerimientos puntuales de los cursantes, su contenido esencial -que reseñamos a continuación- es similar.

La guía N° 1, que se resuelve individualmente, pero se comparte en un foro con todo el grupo, plantea la misma consigna en relación con la ponencia y el artículo científico proporcionados: *Seleccione un elemento paratextual del texto que permita deducir información relativa al modelo de situación, al modelo del evento y/o al modelo textual, y exponga en el foro cuál es ese elemento y qué información le brinda.*

La N° 2, por resolver en grupos pequeños de tres a cuatro estudiantes, solicita: a) completar una tabla sobre el índice de la tesis proporcionada, en la cual se identificarán los títulos de las secciones fundamentales (capítulos) y se analizará, en cada uno, el contenido que se espera encontrar y las estrategias lingüísticas utilizadas, así como otros aspectos que llamen la atención; b) elaborar un posible resumen de la tesis.

En la N° 3, respecto de un capítulo teórico, en tarea individual se solicita: a) distinguir los tres movimientos de los párrafos introductorios (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011, pp.101-105) y, si el capítulo no contuviera alguno, evaluar si es necesario; b)

clasificar cinco citas según su tipo y función retórica; c) elegir una de las citas analizadas e identificar los recursos o expresiones lingüísticas empleados para denotar la actitud o posición frente a dicho discurso referido; d) la consigna es idéntica a la primera en relación con las conclusiones del capítulo. Por otra parte, desde este tercer módulo, las actividades de resolución individual incluyen una última consigna encaminada a promover la reflexión metacognitiva sobre el proceso personal de producción.

A propósito de un capítulo metodológico, la guía N° 4 –también en tarea individual– plantea: a) indicar los componentes metodológicos que aparecen en los párrafos introductorios y ponderar si es suficiente la información que incluyen; b) en el desarrollo, evaluar si falta alguno de los movimientos retóricos necesarios y, si así fuera, señalar por qué debería incluirse; c) en un párrafo del desarrollo que se considere particularmente importante, indicar una estrategia de textualización.

Con respecto a la sección de presentación de los resultados (N° 5), la actividad propuesta supone un análisis individual que se comparte en un foro con todo el grupo y comprende: a) a partir de los párrafos introductorios a un capítulo, indicar una estrategia de textualización relevante; b) seleccionar un fragmento específico del desarrollo y explicar por qué está bien logrado; c) elegir una de las funciones retórico-comunicativas que suelen aparecer en las conclusiones de los capítulos sobre resultados (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011, pp.184-186), ejemplificarla con una oración o párrafo extraído del capítulo y señalar un recurso o estrategia lingüística de los usados para cumplir esa función.

La N° 6 también se formaliza como un análisis individual compartido con el grupo. Así, cada entrada de los tres foros propuestos se corresponde con uno de los movimientos centrales de las Conclusiones (consolidar la ocupación del espacio vacante, evaluar la ocupación de dicho espacio, establecer nuevos nichos) y, en relación con ese movimiento, presenta uno o más ejemplos para el análisis y la discusión (qué paso contribuye a lograr cada párrafo y qué estrategias lingüísticas utiliza).

La actividad N° 7, de realización grupal, solicita distinguir todos los movimientos y pasos retóricos presentes en la Introducción proporcionada.

La N° 8 consiste en compartir dudas en el foro correspondiente respecto de las lecturas obligatorias sobre el título de la tesis y las normas para referencias bibliográficas.

Las dos últimas semanas del curso se destinan a la planificación y escritura inicial de un capítulo (o sección) de la tesis que opera como evaluación final. Este proceso, en el cual intervienen los docentes con devoluciones, fue apoyado mediante un documento compartido (en Googledocs, en la primera edición; en una wiki de Moodle, en la segunda y tercera).

Por último, se administran cuestionarios de evaluación de la intervención: 1) segunda aplicación del inventario de escritura académica; 2) un cuestionario, elaborado *ad hoc*, que indaga sobre concepciones de investigación y 3) un cuestionario, también elaborado *ad hoc*, que comprende interrogantes orientados a relevar la perspectiva de los estudiantes sobre los aportes y limitaciones de las actividades propuestas –individuales y grupales– y sobre el taller en general (Anexo A). Finalmente, se administró un cuestionario retrospectivo (Anexo B) de preguntas abiertas, elaborado *ad hoc*, que enviamos a todos los alumnos a meses del cursado, y a partir del cual buscamos ponderar el efecto del taller en la conformación del *habitus* científico (Bourdieu, 1976), de la identidad como investigadores y escritores.

3. Resultados

A fin de agilizar la presentación de algunos resultados⁵, referiremos en primer lugar a datos cuantitativos y luego la información cualitativa.

3.1. Cuantitativos

En total, 38 alumnos de 43 (88%) produjeron la evaluación final; para esto, seleccionaron un capítulo teórico (el porcentaje mayor: 47% de los estudiantes que presentaron el trabajo), la Introducción de la tesis (24%), el capítulo metodológico (21%) y un capítulo de resultados (el 8%). Esto significa que, con mayor o menor desarrollo y nivel de logro, *escribieron* un texto de *su tesis* –el *primero* para buena parte de ellos.

Según el autoinforme (el inventario que opera como pre y post test), se advierte un incremento en competencia escritural afín con el nivel de partida; en sus valores medios en la muestra total (Figuras 1 y 2).

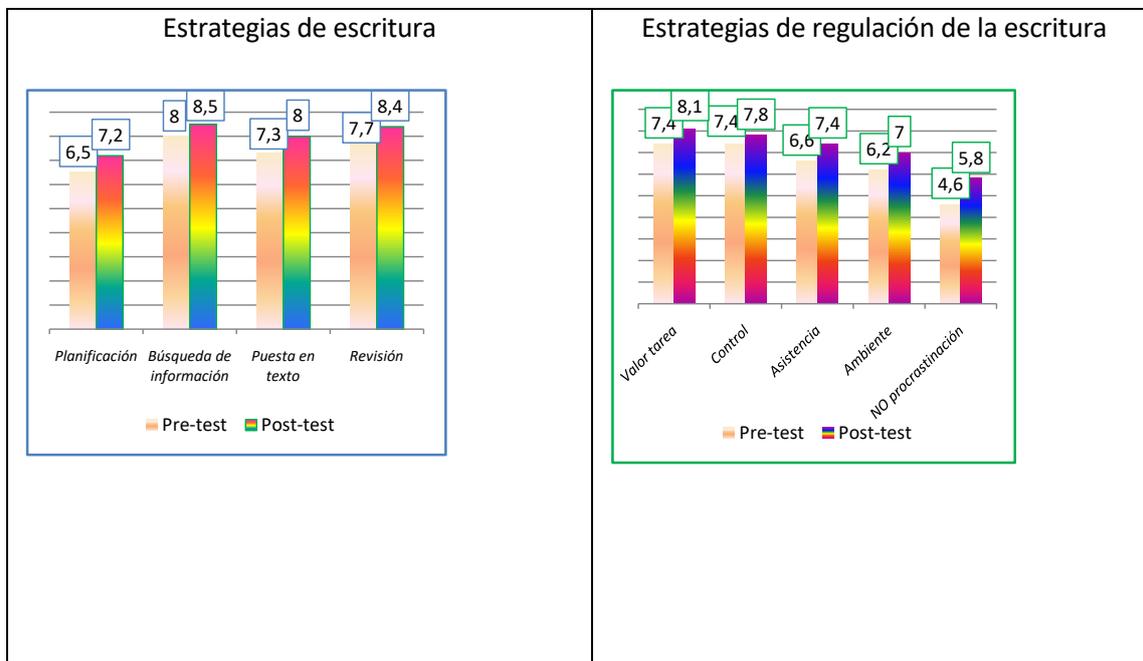


Figura 1. Valores medios de las estrategias de escritura y de regulación, comparativos entre diagnóstico y evaluación final. Fuente: elaboración propia.

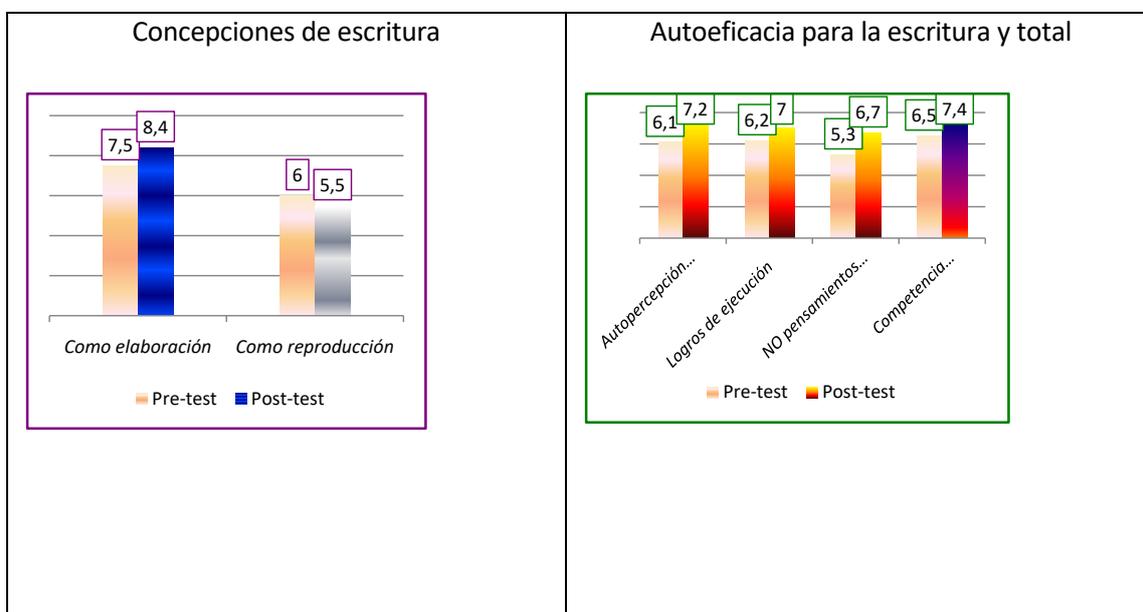


Figura 2. Valores medios de concepciones de escritura, de autoeficacia para la escritura y de competencia autopercebida (puntuación total), comparativos entre diagnóstico y evaluación final. Fuente: elaboración propia.

Todas estas diferencias resultan estadísticamente significativas en la prueba t, a excepción de tres dimensiones: *Búsqueda de información*, *Control* y *Concepción de la escritura como reproducción*.

3.2. Cualitativos

Respecto de la información cualitativa, nos centraremos, por un lado, en la ponderación de las actividades y del taller en general que efectuaron los alumnos al finalizar el curso. Por otro lado, en los resultados del cuestionario que apuntaba a evaluar el efecto del taller en la conformación del *habitus científico*.

En relación con la ponderación del taller, los estudiantes consideraron que las actividades individuales promovieron:

- El análisis y la reflexión; por ejemplo (1):

- (1) No recuerdo una actividad de este curso en la cual no haya tenido que sentarme a pensar un buen rato antes de intentar darle respuesta. Hubo mucha instancia de trabajo metacognitivo y ese fue un desafío muy interesante de encarar.

- La comprensión de diferentes dimensiones de las tesis como género, fundamentalmente de la situación comunicativa propia de la elaboración y la presentación, y de su organización lingüístico-discursiva (secciones y movimientos de cada capítulo); por ejemplo (2):

- (2) (...) han posibilitado la reflexión sobre las distintas secciones de la tesis a partir de la lectura de la bibliografía y de la toma de conciencia acerca de las propiedades retóricas y lingüísticas de estas secciones.

- La producción y revisión de la propia tesis; por ejemplo (3):

- (3) Uno de los principales aportes ha sido el trabajo final [...]. Esta experiencia me pareció sumamente útil y motivadora en la que personalmente he podido comprobar que, aplicando lo aprendido en el curso, me siento más seguro y fortalecido que al comienzo.

Respecto de la revisión, en algunos casos, los conocimientos adquiridos redundaron en el ajuste de capítulos ya elaborados; en otros, en tareas de planificación; la siguiente respuesta (4) los incluye a ambos:

- (4) El principal aporte de las actividades de resolución individual ha sido, en mi caso, el de verme obligada a revisar ciertas secciones ya escritas del borrador de la tesis doctoral y hacer un esbozo de otras. Incluso, para las que no he redactado aún, he podido hacer un esquema de trabajo con lineamientos tomados de las clases teóricas y de las observaciones realizadas en las actividades y lectura de las correcciones de las mismas.

En cuanto a las limitaciones de las actividades de resolución individual, también son tres las categorías en las que se pueden clasificar las respuestas:

- De organización del tiempo: incompatibilidad entre el tiempo disponible, ejemplo (5), el relativo a la maduración cognitiva requerida por las actividades (6) y los tiempos formales estipulados para la entrega de cada actividad (7):

(5) No alcanzaba a leer la bibliografía recomendada; [...] me imposibilitó una lectura en profundidad de los materiales de cada módulo.

(6) Falta de tiempo para leer y “decantar” los conceptos –muchos nuevos para mí– [...]

(7) [...] preocupación por la falta de tiempo para cumplir con los plazos establecidos.

- De la complejidad de la tarea; ejemplos (8) y (9):

(8) La dificultad que se me ha presentado [...] fue la selección de las tesis para ejercitar las actividades; sentí que ninguna de las que elegía por empatía temática se adecuaba a las consignas solicitadas en el taller.

(9) Creo que el problema más difícil de resolver en las actividades individuales fue el de volver sobre lo escrito con ojo crítico. Otro obstáculo fue el de la hoja en blanco en las actividades que se referían a partes de la tesis no esbozadas aún.

Los estudiantes sin formación de grado en Ciencias del Lenguaje han señalado como otra limitación importante la falta de conocimientos lingüísticos específicos para elaborar una reflexión metacognitiva sobre la producción textual, tanto la propia como la ajena. Por ejemplo (10):

(10) [...] me costaron particularmente los temas propios de los análisis textuales por mi escasa formación en este punto. Entonces, cada vez que me enfrentaba a conceptos como “estrategias de textualización” o “modelos de escritura”, tuve que leer varias veces para comprender porque me resultaban conceptos muy abstractos al principio. En este sentido, los ejemplos de la bibliografía, las consultas en la plataforma y los aportes de mis compañeros de cursado fueron muy valiosos para mí.

Con respecto a las actividades de resolución grupal, los cursantes coincidieron en que el intercambio con colegas ha sido un aspecto muy enriquecedor y han destacado el valor de las interacciones para alcanzar acuerdos en torno a las actividades (11):

(11) Un gran aprendizaje sobre trabajo en equipo y el desafío de sincronización y, por otro lado, un enriquecimiento y complemento valiosísimos. Me encantó combinar el trabajo individual con el grupal. Me gustó mucho relacionarme con mis compañeros en este ambiente virtual donde cada uno intentó, en la medida de sus posibilidades, cooperar y aportar al trabajo en equipo.

También se ha valorado el uso de tecnologías digitales específicas para el trabajo en grupo (12):

(12) [...] fue una buena oportunidad para conocer la herramienta GoogleDocs, que me pareció sumamente útil [...]. Las wikis posibilitaron opciones de edición conjunta muy buenas [...].

Las limitaciones de las actividades grupales, como en el caso de las individuales, se vinculan sobre todo con el factor tiempo. Destacaron la dificultad para coordinar la disponibilidad de los miembros del grupo; una respuesta ilustrativa (13):

(13) [...] coordinar los tiempos [...] para trabajar en línea con más espontaneidad y diálogo interno, el cual quedó limitado a dos o tres intervenciones de cada participante y casi nunca en tiempo real.

Asimismo, manifestaron que un problema importante de las actividades grupales consistió en los niveles disímiles de participación, con el consiguiente desequilibrio en la distribución de las tareas o, en otros términos, la sobrecarga de trabajo de algunos integrantes por sobre otros.

Por último, dos respuestas señalan una limitación seria en tanto vulnera el objetivo central de una actividad que debe ser colaborativa; por ejemplo (14):

(14) [...] no se generaron muchas discusiones en torno al trabajo en común, más bien el producto final terminaba siendo una sumatoria de integrantes y no una co-construcción colectiva del texto.

No obstante, en general, las apreciaciones de los estudiantes permiten inferir que la valoración de la propuesta del taller es positiva. La mayoría expresa explícitamente la

falta de limitaciones, o se refiere a dificultades potenciales y explica de qué manera el taller las ha superado. Entre las principales fortalezas y aportes del taller, destacan:

- Organización y conducción general del curso, y flexibilidad de las docentes, sobre todo con relación a los plazos de entrega; por ejemplo (15):

(15) Se configuró, sobre la base de la bibliografía y de las actividades, una estructura conceptual muy clara y precisa, en la que cada parte adquiere su sentido en particular y en relación con otras.

- Acceso a bibliografía sobre escritura académica que resulta, para algunos estudiantes, muy novedosa y clarificadora.

- Desarrollo de contenidos que permite la comprensión de diferentes dimensiones de la escritura académica y que, sobre todo, posibilita la reflexión sobre la propia escritura de posgrado.

- Revisión de los trabajos; por ejemplo (16):

(16)[...] las devoluciones eran muy buenas: a tiempo, bien dirigidas, exhaustivas, con explicaciones claras, focalizadas en el tema, con la información necesaria para esclarecerlo y motivadoras para seguir pensando.

Las respuestas relativas a la identidad de los estudiantes como investigadores y escritores han mostrado que, en su mayoría, los doctorandos señalan que –en algún momento del proceso– se sintieron “forasteros” en una comunidad extraña. Algunas respuestas ilustrativas – (17) y (18) – permiten evidenciar los distintos orígenes de este sentimiento y, por ello, las “fronteras simbólicas” (Lamont y Molnár, 2002) por atravesar:

(17) Me sentía forastero cuando escribía mis trabajos, no sabía cómo estructurar el orden ni los elementos que debía contener un texto científico. Tenía la sensación de no “acordar” con los requisitos de la situación.

(18) La frontera que ciertamente constituye una especie de “barrera” o separación con la comunidad en cuestión tiene que ver con las habilidades necesarias para el desarrollo de la escritura científica (tesis, artículos, etc.) y el conocimiento de los “sitios” por donde transita esta información como, por ejemplo, revistas científicas, bases de datos, etc.

Respecto de la incidencia del taller en la atenuación de este sentimiento autopercibido aparecen en las respuestas de los doctorandos, con mayor o menor grado de explicitación, varios aspectos que se pueden analizar desde el enfoque de las “literacidades académicas” (Bazerman, Bonini y Figueiredo 2009; Vargas Franco, 2016); entre los más importantes:

- La conformación de una comunidad vinculada por ciertos “usos del lenguaje” (Swales, 1990) y, en relación con esta, la tesis como género dado que opera como una clave para comprender los modos de participación en las actividades de la comunidad (Miller, 1984); por ejemplo (19):

(19) Me ayudó para entender los principales componentes de la construcción del discurso y su puesta en práctica. La práctica me resultó muy provechosa, logró que me pusiera en la “piel” del lector experto y desde allí mejorar mi discurso académico.

- Enculturación preliminar en una “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991), un aprendizaje socio-cognitivo que provee las bases para una *participación legítima* (esto es, no un simple ejercicio académico) en un “círculo de tesistas” (Aitchison y Lee, 2006); por ejemplo (20) y (21):

(20) Los foros me resultan ideales como modo de construcción plural. De hecho, en alguna ocasión tuve dudas y en el foro estaba tratado el asunto, de manera que no necesité preguntar. Tener libros y artículos, y fundamentalmente personas al alcance de un click, interactuar, acercarse, reflexionar con otros, es algo que no dejo de agradecer.

(21) La modalidad virtual resultó ser muy acertada para desdibujar fronteras, porque pude –en forma grupal– construir conocimiento desde mi disciplina en conjunto con otras disciplinas y arribar a un proceso y producto propio de la comunidad científica; en otras palabras, pudimos “dialogar virtualmente en una comunidad científica”.

- Un concepto central en la teoría de Lave y Wenger (1991) es el de “aprendizaje situado” o actividad inserta en procesos de participación (22):

(22) Fue muy productivo el interaprendizaje, me encantó cuando debíamos completar tareas grupales o comentar experiencias en el foro. Para mí, fue muy valioso, pues pude crecer en tres dimensiones: la producción lingüística, la virtual en el manejo de herramientas y la social porque me permitía compartir con otros y no necesariamente en los mismos tiempos.

- Creciente sentimiento de agentividad, “una evocación de la identidad” (McAlpine y Amundsen, 2009, p.112); por ejemplo (23):

(23) [...] la nueva luz recibida sobre la importancia de incluir un capítulo sobre la metodología empleada [práctica no habitual en su área de investigación: Filosofía]; los pasos y movimientos retóricos de las distintas partes integrantes de la tesis; pensar la tesis como un evento comunicacional. **He comenzado la textualización de la tesis** [énfasis en el original]. Presto más atención, no solo al eje vertebrador, idea central, desde lo conceptual, sino a cómo distribuir las ideas en párrafos. Pienso en la elaboración de las oraciones. También pongo más dedicación en proyectar las distintas partes y estoy más abierto a corregir y, si hay que desechar algo, se hará con toda libertad. Creo que he crecido como escritor porque ha crecido grandemente en mí la concepción del lector.

- Obviamente, el rol del director, pero también el fenómeno de la “tutoría distribuida” (*distributed mentoring*) (Paré, Starke-Meyerring y McAlpine, 2009, p.182) porque la tesis se desarrolla con la ayuda de otros (24):

(24) [...] mis compañeras estaban en etapas más avanzadas que yo en cuanto a la escritura de la tesis y tenían más experiencia en esa tarea, así que enriquecieron mucho mi mirada sobre el género y la actividad de escritura; por otra parte, la retroalimentación de los borradores de la manera en que lo hicieron las docentes del curso ha sido central en la revisión de mis modos de escribir.

CONCLUSIONES

Dado que el aislamiento académico y social se reconocen como un problema central del estudiante de posgrado, una estrategia beneficiosa es generar un ambiente de aprendizaje en el cual los tesisistas se sientan parte de una cultura nueva –la cultura de la investigación– y donde puedan relacionarse con pares y profesores dispuestos a comprometerse en un trabajo sostenido y a suministrar estímulo, asistencia, retroalimentación.

Según se advierte –ejemplificando con un dato cuantitativo y, por ende, constreñido– en el incremento en competencia autopercebida para la escritura académica entre el pre y el post-test, el taller virtual de tesis parece haber contribuido a este cometido, facilitando o perfeccionando, según los casos, el tránsito desde *cursante de seminarios* –

esto es, un consumidor del conocimiento cuidadosamente repartido en cursos, módulos, esquemas, listas de lectura, etc.– a *enunciador autorizado* en una comunidad disciplinar de futuros pares (Carlino, 2005); un proceso no exento de dificultades, incertidumbres, conjeturas con distinta suerte; en suma, desafíos que se deben enfrentar y sortear.

Nuestros resultados parecen indicar que el escenario virtual puede facilitar dicho proceso si logra generar un ambiente que promueva el intercambio, el diálogo, la argumentación, el apoyo mutuo, la motivación perseverante, la reflexión metacognitiva sobre la propia producción y la del resto del “círculo de tésistas”. Según se infiere de los comentarios de los propios cursantes, esta interacción colaborativa en un *espacio seguro* (en tanto opera como grupo de apoyo e incentivo) posibilita compartir puntos de vista y arribar a consensos, familiarizarse con las estrategias discursivas por aplicar en el propio trabajo, contrastar concepciones y enfoques de investigación y de escritura, a la vez que impulsa cierta continuidad en las tareas y puede inducir un nivel de mayor profundidad en la autopercepción del recorrido personal y del progreso en el tiempo. Ciertamente, dado el carácter idiosincrático de cada proceso de investigación y de escritura en el posgrado, los logros son también disímiles; sin embargo, comparten un rasgo de interés: la ponderación del taller como oportunidad para “hacer avanzar” la labor escritural.

No obstante, las limitaciones indicadas son significativas para optimizar el desarrollo de la propuesta. Así, creemos que los esfuerzos deben estar puestos, por un lado, en optimizar los tiempos de los estudiantes en las actividades y en coordinar efectivamente las disponibilidades en pro de desarrollos equitativos de los trabajos en equipo. Por el otro, es necesario revisar y ajustar algunas de las consignas de las actividades grupales para que propicien una auténtica resolución colaborativa, profundizando el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado en tanto promueve un esfuerzo de toma de conciencia y explicitación difícil de alcanzar en soledad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Alvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 5-19. Recuperado de www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/285015/372985
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles educativos*, XXXIX (155), 51-67. Recuperado de www.iisue.unam.mx/perfiles/download.php?clave=2017-155-51-67
- Arnoux, E.; Borsinger de Montemayor, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/169.pdf>
- Bazerman, Ch.; Bonini, A. y Figueiredo, D. (eds.) (2009). *Genre in a changing world*. Colorado-Indiana: The WAC Clearing House-Parlor Press.
- Bourdieu, P. (1976). *El campo científico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de 23118.psi.uba.ar/.../recursos/carlino_cuatro.pdf
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Revista Aula Universitaria*, 15, 61-68. Recuperado de bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>
- Cubo de Severino, L.; Puiatti, H. y Lacon, N. (eds.) (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunic-arte.
- D'Andrea, L. (2002). Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. *Educational Research Quarterly*, 25(3), 42-58.

- Davoli, P.; Monari, M. y Severinson, K. (2009). Peer Activities on Web-Learning Platforms. Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies*, 14(3), 229-254.
- Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educacional*, 26(49), 37-53.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto* (pp. 73-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(26), 153-177. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/2550/255019849006.pdf
- Gardner, S. (2009). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1-14.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México: McGraw Hill.
- Jara Solar, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, 28, 72-87. doi: 10.7764/onomazein.28.7
- Lamont, M. y Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-95. Recuperado de <http://scholar.harvard.edu/files/lamont/files/m.lamont-v.molnar>
- Lassig, C.; Lincoln, M.; Dillon, L.; Diezmann, C.; Fox, J. y Neofa, Z. (2009). Writing together, learning together: the value and effectiveness of a research writing group for doctoral students. En: *Australian Association For Research In Education 2009. International Education Research Conference*, National Convention Centre, Canberra. Recuperado de eprints.qut.edu.au/28976/1/c28976.pdf
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi 10.1017/CBO9780511815355
- McAlpine, L. y Amundsen, C. (2009). Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 109-125.
- Maher, D.; Seaton, L.; McMullen, C.; Fitzgerald, T. y Otsuji, E. A. (2008). Becoming and being writers: The experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275. doi: 10.1080/01580370802439870

- Martínez-Fernández, J.R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de www.tesisenred.net/handle/10803/2632
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito. *Versión*, 11, 59-97. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/277815945>
- Paré, A.; Starke-Meyerring, D. y McAlpine, L. (2009). The Dissertation as Multi-Genre: Many Readers, Many Readings. En: Ch. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.). *Genre in a changing world* (pp.179-193). Colorado-Indiana: The WAC Clearing House-Parlor Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129. Recuperado de <http://ojs.cc.upv.es/index.php/REDU/article/view/5807>
- Vermunt, J. (1994). *Inventory of Learning Styles in higher education: Scoring key*. Tilburg University: Department of Educational Psychology.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1-2), 109-123. doi: 10.1007/BF01807064
- Zimmerman, B. y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

Anexos

A) En este cuestionario, te pedimos que respondas una serie de preguntas abiertas

1. Valoración de las actividades de resolución individual

1.1. ¿Cuáles han sido, desde tu punto de vista, los principales aportes de las actividades de resolución individual?

1.2. ¿Qué problemas o limitaciones has enfrentado al realizar las actividades de resolución individual?

2. Valoración de las actividades de resolución grupal

2.1. ¿Cuáles han sido, desde tu punto de vista, los principales aportes de las actividades de resolución grupal?

2.2. ¿Qué problemas o limitaciones has enfrentado al realizar las actividades de resolución grupal?

3. Valoración general del taller

3.1. ¿Consideras que existen otras contribuciones del taller más allá de las que ya has mencionado?

3.2. ¿Consideras que existen otros problemas y limitaciones del taller más allá de los que ya has mencionado?

B) Cuestionario retrospectivo sobre la experiencia del taller virtual

1. En nuestra experiencia con tesis de posgrado, algunos refieren que se sintieron en algún momento “forasteros” en una comunidad extraña. ¿Has tenido también esta percepción? Sí – No

2. Si tu respuesta a la pregunta anterior fuera afirmativa,

a. ¿En qué momento/s?, ¿qué frontera/s te separaba/n de los miembros de esa comunidad?

- b. ¿Contribuyó el taller de alguna forma para modificar dicha percepción? Si así fuera, ¿de qué modo?, ¿en qué aspecto/s?
3. ¿Considerás que la persona que cursa una carrera de posgrado debe ser vista como estudiante o, más bien, como un profesional formado y, por tanto, con una identidad ya definida? ¿Por qué?
 4. Durante el proceso de tu carrera de posgrado, ¿qué experiencias (formales y/o informales) han tenido para vos una importancia especial? ¿Podrías relatar brevemente dichas experiencias y explicar de qué modo afectaron el proceso?
 5. Nuestro taller, ¿estimuló tu reflexión sobre la producción conceptual y lingüística de tu tesis? Sí – No - ¿Por qué? ¿Podrías poner un ejemplo sobre cómo la estimula (o no) un taller virtual?
 6. ¿De qué manera o maneras concretas contribuyó (o no) el taller a dicha producción? ¿Qué aspecto o aspectos del taller han contribuido especialmente?
 7. ¿Qué actividad del taller te ha resultado más productiva? ¿Qué aprendiste? ¿Cómo valoras este aprendizaje?
 8. ¿Qué tarea de la tesis es para vos la más desafiante? ¿Por qué? ¿Ayudó el taller a resolverla? ¿Cuál fue el resultado?
 9. A propósito de la experiencia del taller, ¿has crecido como escritor/a? Sí – No
 10. Si tu respuesta a la pregunta N° 9 es afirmativa, ¿qué hacés hoy como escritor/a que no hacías antes? Convendría que incluyeses detalles concretos sobre la calidad de la escritura, el proceso escritural, las dificultades y su modo de resolución.

¹ Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo (CIC) (Mendoza), que dirige desde 2011. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Líneas de investigación: la producción conceptual y escrita de los géneros del posgrado y otros aspectos vinculados con la educación de nivel doctoral.

² Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, e investigadora docente (profesor adjunto) del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Líneas de investigación: los modos de integrar las nuevas tecnologías en propuestas de enseñanza que buscan facilitar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, particularmente en ámbitos universitarios (pregrado, grado y posgrado).

³ Keith Hjortshoj (2001, citada por Carlino, 2004, p.324) señala que “[...] desde la perspectiva del que escribe, todo texto ‘fragua’ en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación, reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos”.

⁴ Según explica Swales (2004, pp.228-229), el término *move* (movimiento) remite a la unidad discursiva o retórica que desempeña una función comunicativa coherente en un discurso escrito u oral. Designa un segmento constituido por un manojito de rasgos lingüísticos (significados lexicales y proposicionales, fuerza ilocutiva, etc.) que le confieren una orientación uniforme y señalan el contenido discursivo (Gallardo, 2010). Por su parte, el paso *-step-* “explica más expresamente el medio retórico de la realización de la movida. Una movida puede realizarse mediante un solo paso retórico o por la combinación de varios” (Jara Solar, 2013, p.77).

⁵ Desestimamos para el presente trabajo nuestra aproximación al perfil de los cursantes en virtud de la interacción entre: competencia lectora, las variables que evalúa el inventario de escritura académica más las tres concepciones de aprendizaje/conocimiento y su correlato con las concepciones de investigación. Asimismo, remitimos a Álvarez y Difabio de Anglat (2017), artículo en el cual analizamos la actividad metalingüística consciente y verbalizada en la interacción grupal en el blog del taller de 2015.